



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPOS DE ARIQUEMES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-DECED

FRANCIELLI VIRGENS SOUZA LITTIG

UMA ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES
EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
ARIQUEMES-RO

Ariquemes/RO

2014

FRANCIELLI VIRGENS SOUZA LITTIG

**UMA ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES
EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
ARIQUEMES-RO**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Prof^a. Esp. Marcia Ângela Patrícia.

Ariquemes/RO

2014

Dados de publicação internacional na publicação (CIP)

Biblioteca setorial 06/UNIR

L777a

Littig, Francielli Virgens Souza.

Uma análise crítica da formação continuada para professores em uma instituição de educação infantil no município de Ariquemes-RO. / Francielli Virgens Souza Littig. Ariquemes-RO, 2014.

68 f.

Orientador (a): Prof.(a) Esp. Márcia Angela Patrícia.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Fundação Universidade Federal de Rondônia. Departamento de Ciências da Educação, Ariquemes, 2014.

1. Programa Formar em Rede. 2. Professores – Educação continuada. 3. Ensino infantil – Capacitação de docentes. I. Fundação Universidade Federal de Rondônia. II. Título.

CDU: 371.26

Bibliotecária Responsável: Danielle Brito Silva, CRB: 11-766.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS DE ARIQUEMES**

Criado pela Resolução 006/CONSUN, de 16 de maio de 2007

Av. Tancredo Neves, 3450 - Centro/ Ariquemes-RO / Cep: 76.872-848

Fone/Fax: (69) 3535-3563/ E-mail: campusariquemes@unir.br

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - DECED

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA - TCC

**CURSO DE GRADUAÇÃO - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: EDUCAÇÃO
INFANTIL, SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E GESTÃO
EDUCACIONAL.**

ACADÊMICA: FRANCIELLI VIRGENS SOUZA LITTIG

**TÍTULO UMA ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO DE ARIQUEMES – RO.**

ORIENTADORA:

Prof.^a Esp. MÁRCIA ÂNGELA PATRÍCIA

NOTA (100)

MEMBROS DA BANCA:

Prof.^a Ms. MARIA AUXILIADORA MÁXIMO

NOTA (100)

Prof.^a Ms. HUGO ATHANÁSIOS FOTOPoulos

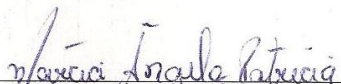
NOTA (100)

MÉDIA / NOTA FINAL (100)

Obs.: A Acadêmica está ciente que, juntamente com sua Orientadora, deverá atender as possíveis sugestões apresentadas pela Banca.

Ariquemes, 29 de Julho de 2014.

BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Esp. Márcia Ângela Patrícia



Prof.^a Ms. Maria Auxiliadora Máximo



Prof. Ms. Hugo Athanásios Fotopoulos

Quero dedicar este trabalho a minha querida e amada mãe Dilma. Mulher guerreira que nunca desistiu em meio a tantas batalhas, que ensinou as suas três filhas que na vida temos momentos de felicidade, que devemos aproveitar ao máximo e momentos de dor onde se podem tirar grandes lições para a vida. A esta mulher quero dizer obrigada por tudo e que a amo infinitamente. E Ao meu amor Rafael Littig, pessoa especial que Deus colocou em minha vida. Nobre de coração, humilde e companheiro para todas as situações. O amo muito e sou muito feliz em tê-lo ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por tudo que tem feito em minha vida. A ele seja dada toda honra e glória.

Ao meu, amado e querido esposo Rafael Littig, que muito tem me ajudado e compartilhado todos os momentos de minha vida. Quero dizer obrigada por ser feliz e por me fazer tão feliz.

A minha mãe, pessoa que amo muito e que para mim sempre será exemplo de mulher, mãe, avó e ser humano. Agradeço sempre a Deus por tê-la escolhido para ser minha progenitora. Tenho muito orgulho de ser filha da dona Dilma Conceição das Virgens.

As minhas irmãs, cunhados e sobrinho que são especiais em minha vida.

Ao meu sogro João Evangelista e esposa e a minha sogra Lucimar Littig, pelo apoio e compreensão cada vez que não podíamos visita-los.

Ao meu padrasto Carlito Dias de Souza que me ajudou no momento em que entrar na Universidade era apenas um sonho.

A professora Marcia Ângela Patrícia por ter aceitado ser minha orientadora, por ter abrido mão do seu precioso tempo para me auxiliar na produção desse trabalho. Por me doar um pouquinho do seu vasto conhecimento científico. Por ter me inspirado ainda mais com sua história de vida. Por me mostrar que temos momentos de fraqueza, mas não podemos nos deixar abater e sim erguer a cabeça e lutar para seguir em frente e alcançar a vitória almejada.

Aos demais professores que tiveram grande contribuição para que este sonho se tornasse realidade.

Aos colegas de universidade que tivemos o prazer de conhecer e dividir momentos de nossas vidas.

Aos familiares de um modo geral que torceram por esta conquista.

“Se buscares a sabedoria como a prata e como a tesouros escondidos a procurares, então, entenderás o temor do Senhor e acharás o conhecimento de Deus. Porque o Senhor dá a sabedoria, e da sua boca vem à inteligência e o entendimento”.
(PROVÉRBIOS, p.1000, 2009).

RESUMO

Este trabalho está fundamentado nos preceitos da pesquisa dialética e teve como objetivo responder a seguinte questão: De que forma os professores da educação infantil em uma Instituição do município de Ariquemes-RO, interpretam o programa de formação continuada “Formar em Rede”? Para responder essa problemática, construiu-se um referencial teórico onde foi descrito o contexto histórico da formação do pedagogo, demonstrando as transformações ocorridas ao longo dos anos, o que possibilitou compreender a organização dos cursos de formação inicial e posteriormente à formação continuada do pedagogo, que é o objeto de pesquisa da presente monografia. E ainda apresentaram-se as políticas públicas criadas com o intento de amparar a demanda pertinente à formação de professores no Brasil. Contraditório, encontra-se a mercantilização dessa formação, que visa lucro as instituições privadas, onde o Estado, além de retirar-se de cena, contribui para que a educação vire um mercado financeiro. Para coleta de dados foram utilizados dois questionários, um contendo 20 questões direcionadas para as professoras e o outro com 19 para a formadora da Educação Infantil, responsável em repassar a metodologia do programa “Formar em Rede” do Instituto Avisa Lá, no município de Ariquemes. Ambos com questões fechadas e abertas. Contou-se também, com observação e análise dos questionários aplicados. Com o trabalho de pesquisa bibliográfica e de campo, conclui-se que o programa de formação continuada “Formar em Rede” não é de todo suficiente para possibilitar o conhecimento necessário para uma prática pedagógica que dê conta de resolver as irregularidades e conflitos existentes no âmbito educacional.

Palavra-chave: Formação Continuada. Educação Infantil. Programa “Formar em Rede”.

ABSTRACT

This work is based on the precepts of dialectical research and aimed to answer the following question: How do teachers of early childhood education in an institution of the municipality of Porto Velho, RO, interpret the continuing education program "in Forming Network" To answer? This problem, built a theoretical framework which described the historical context of the formation of the pedagogue, showing the changes that have occurred over the years, which enabled us to understand the organization of courses of initial training and continuing education after the pedagogue, who is the research object of this monograph. Yet showed up public policies created with the intent of supporting the relevant demand for teacher training in Brazil. Contradictory, is the commodification of such training, which aims to profit private institutions, where the state, and withdraw from the scene, that education contributes to turn a financial market. For data collection two questionnaires were used, one containing 20 questions directed to the teachers and the other with 19 for the forming of Early Childhood Education, responsible for passing on the methodology of "Forming Network" Avisa Lá Institute program in the city of Porto Velho. Both closed and open questions. Also told, with observation and analysis of questionnaires. With bibliographic and field research, it is concluded that the continuing education program "in Forming Network" is not at all sufficient to enable knowledge to a pedagogical practice that accounts for irregularities and resolve existing conflicts within educational.

Keyword: Continuing Education and Children's program "Forming Network" Training.

LISTA DE SIGLAS

CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 AS TRAMAS HISTÓRICAS E POLÍTICAS DA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NO BRASIL	13
2.1 O Contexto Histórico da Formação de Pedagogos no Brasil.....	13
2.2 Formação Continuada para professores da Educação Infantil no Brasil	19
2.3 Políticas de Formação Continuada na Educação Infantil	21
2.4 Concepções de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil	27
2.5 A Mercantilização da Formação Continuada de Professores.....	30
2.6 Formar em Rede para a Educação Infantil: A Perspectiva Teórica do Formar em Rede	33
2.7 Por uma Teoria Crítica de Formação de Professores.....	35
3. METODOLOGIA	39
3.1 Tipo de Pesquisa.....	39
3.2 Instrumentos de Coleta de Dados e Sujeitos Participantes da Pesquisa	39
3.3 <i>Locus</i> da Pesquisa.....	41
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO	43
4.1 Respostas das Professoras e da Formadora Referentes aos Questionários Aplicados.....	43
4.2 Formação Continuada	46
4.3. Estrutura e Valores Pagos pelo Município Para Receber a Formação Continuada para Educação Infantil	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIA	55
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecimento	61
APÊNDICE B – Questionário.....	63
APÊNDICE C – Questionário.....	66

1 INTRODUÇÃO

As transformações pelas quais passou a sociedade nos anos 90 do século passado fizeram com que a educação ganhasse importância política e social. Nesse sentido, entendeu-se que para ter uma educação de qualidade, era preciso investir na formação dos professores. Inicialmente se tratava apenas da formação inicial, mas anos mais tarde também a formação continuada.

A formação continuada para a Educação Básica ficou garantida em Lei a partir da LDB 9394/96 (2013, p.5), art.62 § 1º que diz o seguinte: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Nesse sentido sendo a Educação Infantil parte desta etapa de ensino, os cursos de formação continuada devem atender os professores desta modalidade de ensino. Porém sabe-se que na Educação Infantil o ensino se difere das demais etapas, pois possui características que pertencem somente a esta fase.

Diante deste contexto, surgiu o interesse em desenvolver a pesquisa com o objetivo de apresentar como os professores de uma instituição de Educação infantil do município de Ariquemes-RO interpretam o programa de formação continuada “Formar em Rede”. Pois mesmo reconhecendo a importância da formação continuada, vale ressaltar que atualmente a maioria delas acontece de forma aligeirada e sem a qualificação necessária para auxiliar o professor.

Dado a importância da formação continuada, uma vez que os professores da Educação Infantil podem alavancar seu nível de conhecimento científico, fazendo-se capazes de melhorar suas competências técnicas, unida ao compromisso político, esta pesquisa se torna relevante.

Dessa forma, a presente pesquisa pretende responder o seguinte questionamento: De que forma os professores da educação infantil interpretam o programa de formação continuada “Formar em Rede”?

Para tal, realizou-se pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica contou com fundamentação teórica pautada especialmente em autores como Dermeval Saviani (2002, 2005, 2006 e 2009), João Luiz Gasparin (2002, 2008 e 2012), Selma Garrido Pimenta (2006), entre outros.

Também se fez uso das legislações como a Constituição 1988, LDB 9394/96, RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), Plano Nacional de

Educação 2001-2010, CNE (Conselho Nacional de Educação) entre outros. Desta forma esta monografia está estruturada da seguinte forma: a primeira seção compreende-se a introdução que aqui está sendo descrita.

Na segunda seção construiu-se um referencial teórico fundamentando os seguintes pontos: O contexto histórico da formação de professores do Brasil, Formação continuada para professores da educação infantil no Brasil, Políticas de formação continuada para educação infantil, Concepções de formação continuada de professores da Educação Infantil, A mercantilização da formação continuada de professores, Formar em Rede para a educação infantil: a perspectiva teórica do Formar em Rede e Por uma teoria crítica da formação de professores.

Na terceira, apresenta-se a metodologia onde foram descritos: o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e sujeitos participantes da pesquisa e o *locus* da pesquisa.

Na quarta seção, será apresentado o resultado e a discussão da pesquisa *in loco* realizada com 05 professoras de uma determinada Instituição de Educação Infantil que se localiza no Município de Ariquemes Estado de Rondônia e com a formadora da Educação Infantil, responsável em repassar a metodologia do “Programa Formar em Rede” do Instituto Avisa Lá.

2 AS TRAMAS HISTÓRICAS E POLÍTICAS DA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NO BRASIL

Esta seção tem por meta descrever o contexto histórico da formação do pedagogo, demonstrando as transformações ocorridas ao longo dos anos, o que possibilita compreender a organização dos cursos de formação inicial e posteriormente à formação continuada, que é o objeto de pesquisa da presente monografia. Ainda apresentam-se as políticas públicas criadas com o intento de amparar a demanda pertinente à formação de professores no Brasil. Contraditório, encontra-se a mercantilização dessa formação, que visa lucro as instituições privadas, onde o Estado, além de retirar-se de cena, contribui para que a educação vire um mercado financeiro. Ainda apresenta-se a pedagogia histórico-crítica como uma possibilidade de um olhar crítico sobre o objeto de estudo.

2.1 O Contexto Histórico da Formação de Pedagogos no Brasil

A formação de professores é um tema que tem sido abordado ao longo da história e está em transformação permanente.

O processo de formação de forma bem tímida, já existia desde o século XVII, quando os educadores eram os padres jesuítas vindos da Europa, mas a formação não era reconhecida como importante para a sociedade. No século XVIII, grandes mudanças começaram a acontecer na educação. Esta passou a ser dominada pelo Estado e nesse processo os professores de ordem religiosa foram substituídos pelos professores que trabalhavam para o governo. A partir desse período, foi preciso que o “professor” tivesse uma autorização para exercer a docência; uma espécie de licença concedida pelo governo. Mas foi a partir do século XIX que a formação de professores se tornou um assunto com real importância, pois as escolas de formação passaram a ser implantadas em um momento em que o Estado tinha um controle mais estrito (NÓVOA, 1999, p. 15,16, 17).

O surgimento de instituições especificamente escolares de preparação docente no Brasil pode ser localizado em meados do século XIX, tendo estas sido consideravelmente modificadas desde então. Tais mudanças acompanharam a estruturação e as posteriores mudanças nos sistemas de ensino, bem como as diferentes concepções relativas à escola. (VICENTINI, 2009, p.27).

Essa preocupação com o preparo profissional dos educadores se tornou algo legal quando aconteceu a publicação da Lei das escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827. Segundo essa Lei o ensino deveria seguir o método de Lancaster ou método mútuo, que teve sua origem na Inglaterra e foi trazido para o Brasil por Dom João VI.

Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula, no artigo 4º, que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica. (SAVIANI, 2009, p.143).

Em 1834 com a reforma constitucional, foi aprovado o ato adicional, que deixava as províncias responsáveis cada uma individualmente pela instrução primária. Aqui emergem as Escolas Normais que tinham como objetivo, formar os professores que iriam atuar na escola primária.

As escolas normais são instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas é também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas é também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer. (NÓVOA, 1992, p.3).

A Escola Normal foi muito importante para a história da formação dos professores, mas para se estabelecer como instituição respeitada, passou por algumas transformações. A primeira Escola Normal foi implantada no Rio de Janeiro em 1835 e a última, se assim pode-se dizer, em 1890 no Maranhão.

No começo essas escolas enfrentavam problemas com seu capital financeiro e sua estrutura física, já que a verba que entrava, era insuficiente para manter todas as despesas. As consequências logicamente apareceram. Os educandos que faziam parte destas escolas se afastaram por conta dessa precariedade e com isso, essas escolas acabaram fechando e abrindo as portas por algumas vezes. Os alunos eram todos homens, isso porque a entrada de mulheres só foi permitida anos mais tarde.

Outra dificuldade era que enquanto nas Escolas Normais era preciso ter 18 anos para se tornar um aluno, com 13 anos já se podia trabalhar como uma espécie de professor auxiliar, com remuneração, para que ao completar 21 pudesse fazer o teste e obtivesse a licença para atuar na educação. Essa situação acabava sendo uma concorrência “desleal”, pois o segundo “plano de atuação na educação” ganhava um maior número de alunos, por não exigir uma formação específica. Dessa forma esses professores eram maioria e a Escola Normal acabou perdendo força (VICENTINI, 2009, p.33,34).

Apesar de todas as oscilações, a Escola Normal conseguiu se estabilizar em 1870. Mas foi após a Proclamação da República, época de grandes mudanças na sociedade brasileira, mas precisamente em 1890 que se chegou a um padrão de funcionamento dessas Instituições, quando aconteceu a Reforma de Benjamin Constant, em que o ensino estaria dissociado de qualquer ordem religiosa e ainda deveria ser oferecido gratuitamente.

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p.145).

Diante desse novo cenário político, a formação do professor passou a ser vista como de fundamental importância para que se tivessem profissionais, formados capacitados para atuar na educação da época. Falando do século XX, pode-se dizer que este período foi marcado por grandes avanços e desafios em todas as áreas da sociedade e em especial na educação, já que a época foi de introdução à era da informação.

Nesse século, sendo a sociedade controlada por uma minoria “poderosa”, a educação ficou sendo vista por alguns intelectuais como aquela que iria superar as falhas existentes na sociedade (GEBRIM, 2007, p.85-86).

Para que isso acontecesse seria preciso haver uma reforma na educação; e foi através de um movimento que defendia o cidadão, sustentado nos princípios

liberais da Pedagogia Nova, que esta transformação começou. Este acontecimento se iniciou entre as décadas de 20 e 30 do Século XX, quando reformas foram organizadas e colocadas em prática, pelos educadores. Essas movimentações apoiavam-se nos democráticos e republicanos e nas ideias de John Dewey, principal representante da Escola Nova nos Estados Unidos, tendo como seu principal representante no Brasil, Anísio Teixeira (BRZEZINSKI, 1996, p.26-27).

Em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros, que defendia uma educação para todos.

Dirigido “ao povo e ao governo”, esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola [...] O Manifesto é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública. (SAVIANI, 2006, p.33).

Na década de trinta, a preocupação com a formação de professores se voltou para os educadores que atuariam no ensino secundário.

Os institutos passaram a ser vistos como espaço de ensino, mas também de pesquisa. As principais escolas instaladas na época foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos envolvidos pelo ideário da Escola Nova. Estes Institutos entre 1934 e 1935 se tornaram de ensino superior e dessa forma, os cursos para formar professores foram se organizando, sendo que se espalhou para todo o Brasil através do decreto Lei n^o 1.190, de 04 de Abril de 1939. Essa abrangência do ensino superior fez com que se criasse o modelo conhecido com “esquema 3+1” que foi inserido nos cursos de licenciatura e pedagogia. Os professores que estudavam nos primeiros cursos iriam atuar em disciplinas diversificadas que compunham o currículo de ensino secundário e os educadores do segundo curso, se formavam para ministrar aulas em salas de aulas. Em ambas as formações, os professores ficam três anos com teoria e um, com aperfeiçoamento didático (SAVIANI, 2009, p. 145-146).

Em 1946 foi publicado o Decreto Lei nº 8.530 que corresponde a Lei Orgânica do Ensino Normal. Esse Decreto segundo Aranha (2006, p. 307) “regulamentou o

curso de formação de professores”. O ensino normal ficou dividido em duas modalidades. A primeira durava quatro anos e formava os mestres do ensino primário para trabalhar funciona nas chamadas Escolas Regionais. A segunda modalidade formava professores primários e a formação era oferecida nas Escolas Normais. Essa segunda etapa tinha duração de três anos (CASTRO, 2006, p. 8).

A partir da década de 50 do século XX, o ensino passou por nova organização. Segundo Lugli (2006, p. 3463) “o ensino ganha um caráter de “cientificidade”, de “técnica” dominada por especialistas - os únicos autorizados a se pronunciarem a respeito”.

O objetivo era proporcionar uma espécie de educação em serviço, oferecendo assim formação mínima a uma parcela considerável do magistério brasileiro que era leiga (em torno de 40%, segundo o censo escolar de 1964). Some-se a isso que os cargos de “técnicos em educação” eram ocupados obrigatoriamente por egressos dos cursos de Pedagogia e que estes não tinham necessariamente vivência no ensino regular (nem mesmo no Curso Normal). Temos então as condições para um conflito que se iniciou entre os “técnicos em educação” e os professores em exercício – estes viram suas práticas desqualificadas em face de novas técnicas de ensino e novos conhecimentos educacionais que chegavam nesse momento ao Brasil. Os docentes também acusavam os técnicos de não compreenderem as reais condições da educação brasileira, obrigando-os a utilizarem materiais, currículos ou métodos inadequados. (LUGLI *apud*. LUGLI, VICENTINI, 2009, p. 56).

Em 1971, aconteceram mudanças na legislação de ensino. Com a criação e publicação da Lei foi 5.692 no referido ano, os ensinos primário e médio, foram transformados em primeiro e segundo grau. Nesse período aconteceu a eliminação da Escola Normal e a formação passou a ser oferecida para atuação, específica de 2º grau para ministração no magistério de 1º grau. O parecer nº 349/72, datado de 06 de Abril de 1972, organizou a habilitação para o magistério em dois planos diferentes. Sendo o primeiro para atuar até a 4ª série e com duração de 03 anos e a outra para atuar até a 6ª série do 1º grau com duração de quatro anos (SAVIANI, 2009, p. 147).

Com a reorganização do sistema educacional brasileiro ocorrida e 1971, a divisão entre professores primários e secundários deixou de ser explicitada na nomenclatura das entidades, mas continuou a orientar a composição de boa parte delas e a exercer uma forte influência nas disputas travadas no âmbito do movimento

docente.[...] A ruptura que se iniciou nesse momento tornou-se explícita quando a Constituição de 1988 permitiu a sindicalização do funcionalismo público e possibilitou que as entidades cuja atuação assumiu um caráter mais combativo deixassem de associação e se tornassem sindicato. (LUGLI, VICENTINI, 2009, p. 102-106).

Com todas as mudanças sofridas pelo até então ensino primário, a formação de professores ficou desorganizada, sendo apenas mais uma em meio a tantas formações que já existiam; perdendo assim, sua qualidade. Toda essa situação fez com que este se tornasse uma situação bastante preocupante e o governo lançou em 1982 o projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Apesar de ter funcionado positivamente, esse projeto não se prolongou por muito tempo e um dos motivos foi a pouca quantidade de professores que eram alcançados pelo programa e o não aproveitamento dos professores que eram formados pelo Centro de Formação (SAVIANI, 2009, p.147).

Na década de 80 do século XX, as transformações ocorridas foram marcantes para história mundial. No Brasil entre muitos acontecimentos, acontece o fim do pensamento tecnicista. Na educação, em especial na formação de professores muitos avanços aconteceram.

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação *do educador*, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre *professores e especialistas*, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. (FREITAS, 2002, p.139).

A partir da década de 90 do século XX, as políticas para formação de professores, em especial para a formação continuada dos educadores que ensinam na Educação Infantil ganham força e maior importância, no cenário educacional brasileiro, conforme apresentado no próximo tópico.

2.2 Formação Continuada para professores da Educação Infantil no Brasil

A formação do professor é constituída pela formação inicial e posteriormente pela formação continuada. A primeira prepara o profissional em educação para o mercado de trabalho e a segunda é um processo contínuo de aperfeiçoamento da prática profissional, e é sobre ela que o presente tópico será desenvolvido. Foi a partir da década de 90 do século XX, época de grande transformação social e educacional, que esta prática ganhou força.

Com as reformas legislativas ocorridas nessa época, à formação continuada passou a ser vista como investimento para uma educação com o ensino-aprendizagem de qualidade no futuro; voltada para os diversos níveis de ensino, entre eles o da Educação Infantil. (OLIVEIRA, 2008, p. 41).

A Educação Infantil é entendida na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em seu Artigo 29 como:

Primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2013, p. 21).

De acordo com os PNQEI (Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil) o professor “tem como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade” (BRASIL, 2006, p.39).

Nos anos 90 do Século XX foram aprovadas Leis que garantiram os direitos da criança com relação ao ensino infantil. Nesse sentido, a formação para os professores dessa área se tornou tema de discussão em todo país (CHIARE, RAUSCH, 2012, p.1).

Com a publicação da LDB 9394/96, a educação para essa idade passou a fazer parte da educação básica e dessa forma a formação inicial e continuada dos educadores, ficou garantida na referida Lei. Como se vê a formação continuada para a Educação Infantil é bem recente no Brasil, mas não diminui o grau de importância que a mesma tem para os educadores e principalmente para as crianças atendidas.

Assim, como os professores das outras modalidades de ensino os da Educação Infantil precisam estar em formação permanente para atuar como

mediadores desse processo e também de forma autônoma, apropriando-se do saber que os levarão a ter um olhar crítico – reflexivo sobre sua prática. (SILVA, 2007, p. 99 - 100).

A formação continuada é de fundamental importância no desenvolvimento das novas ações que o professor irá aplicar em sua prática pedagógica na Educação Infantil.

A formação continuada deve possibilitar aos profissionais que atuam na Educação Infantil a reflexão e a (re) construção contínua e permanente de suas concepções e práticas educativas, tendo como foco as especificidades do trabalho docente nesta etapa educacional e as diferentes linguagens utilizadas pela criança para o conhecimento de si e do meio em que se encontra. (NADOLNY, GARANHANI, 2008, p.11469).

Nesta etapa de ensino a formação continuada proporcionada é diferenciada; pois nessa fase o trabalho do docente é específico. Essa especificidade se dá pelas características próprias das crianças dessa faixa etária, pelas características da forma e do local de atuação dos professores e pela maneira singular com que as atividades são realizadas por estes profissionais. A escola dessa modalidade de ensino deve promover a mediação entre a criança e o conhecimento que adquiriu no decorrer da sua infância, desta forma, o desenvolvimento acontecerá em várias áreas, e em formas de linguagens diferenciadas. (NADOLNY, GARANHANI, 2008, p. 11465 – 11466).

É preciso propiciar contextos de cuidados, brincadeiras e aprendizagens dirigidas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança e o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p.23).

De acordo com Farias (2010, p. 59), “A educação Infantil é um espaço de construção de conhecimentos e de ampliação do universo simbólico das crianças”. Diante dessas especificidades do trabalho docente, se torna imprescindível que o profissional desta e das outras áreas estejam se capacitando permanentemente.

Nesse sentido o professor precisa ter como um de seus objetivos, entrelaçar compromisso político e competência técnica na sua prática pedagógica diária.

Saviani (2005, p.34) contribui nesse sentido quando afirma em seu livro: “pedagogia histórico – crítica” que “a competência técnica é mediação, isto quer dizer que ela está entre, no meio, no interior do compromisso político. Ela é mediação, ou seja, é também (não somente) por seu intermédio, que se realiza o compromisso político”.

Desta forma, entende-se que a formação continuada para os professores da educação infantil deve primar por instrumentalizar os professores com conhecimentos teóricos, metodológicos e técnicos, uma vez que, em uma concepção crítica da educação, teoria e prática não se dissociam, considera-se que a prática é a própria teoria em ação.

2.3 Políticas de Formação Continuada na Educação Infantil

Antes de falar das políticas de formação continuada para a educação infantil, é preciso descrever de forma resumida as políticas que fazem parte desta etapa de ensino.

A respeito da legislação voltada para a Educação Infantil sabe-se que até a década de 70 do século XX, não se tinha leis que garantissem estudo para crianças na faixa etária de zero a 5 anos. A partir dos anos 80 do século XX, movimentos de diferentes organizações sociais e políticas, uniram-se para fazer com que a infância fosse vista como período de grande importância para o desenvolvimento da criança. Sendo um importante passo para que esse desenvolvimento acontecesse, era necessário que esses pequenos cidadãos tivessem o direito ao ensino efetivado em Lei. Essa vitória foi alcançada em 1988 com a publicação da Constituição Brasileira. Nesse momento a criança teve seus direitos materializados constitucionalmente (Paschoal, Machado, 2009, p. 85).

Segundo o Artigo 208, Inciso IV da Constituição de 1988 o ensino será ofertado na “Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2012, p.122). Na década de 90 do século XX, várias outras Leis foram aprovadas e uma das primeiras foi o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) que reforçou o que já tinha sido colocado na Constituição em relação ao Ensino Infantil.

Com a aprovação das Leis que firmaram o direito da criança como cidadão participante desta modalidade de ensino, os olhares se voltaram para os educadores. Para que a criança tivesse esse direito efetivado, era preciso

legislações específicas; mas também eram necessários professores capacitados para trabalhar com este público. Surgiu então, a preocupação com as políticas de formação inicial e continuada destes profissionais, sendo a continuada o foco principal deste tópico.

Em 1994, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) publicou o documento Política Nacional da Educação Infantil que estabeleceu em suas diretrizes a preocupação com o papel e com a formação dos educadores dessa modalidade de ensino. Segundo este documento.

As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos. A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério. (BRASIL, 1994, p.18).

No ano de 1996, aconteceu à publicação da LDB/9394 e a Educação infantil passou a fazer parte da Educação Básica. Segundo Carvalho (1998, p. 81) “Com a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o dia 20/12/96 assinala um momento de transição significativo para a educação brasileira”.

Sendo a Educação Infantil parte importante da educação básica, os educadores desta modalidade ficam amparados pela LDB/96, quanto a sua formação. Isto fica explicitado em seu artigo 62, parágrafo 1º que diz:

62- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (BRASIL, 2013, p.35).

Uma crítica feita ao art. 62 da LDB é quanto ao apoio à formação em Institutos Normais Superiores. Segundo Escobar (2007, p.7), essa proposta fez com que esses cursos formassem profissionais com certa rapidez, prejudicando de certa

forma o curso de Pedagogia oferecido na Universidade, que é mais aprofundado no conhecimento teórico e ainda possibilita o estudo na prática, no caso do professor da educação infantil no trabalho ou estágio com as crianças. O trabalho na Educação Infantil exige muita seriedade e profissionalismo, então é fato que a formação do professor tem que ser muito boa para que se torne um profissional capaz de promover ações em que as crianças se desenvolvam em todos os aspectos físico, intelectual, cognitivo e psimotor.

No ano de 1998 ocorreu a publicação do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil). No início deste documento, em um trecho da carta assinada pelo Ministro da Educação da época Paulo Renato Souza, diz que o mesmo “pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (BRASIL, 1998, p. 7).

No que diz respeito à Formação continuada o Referencial se refere a esta prática da seguinte forma:

O coletivo, segundo as características [...], não pode prescindir da formação continuada que deve fazer parte da rotina institucional e não pode ocorrer de forma esporádica. Hora e lugar especialmente destinado à formação devem possibilitar o encontro entre os professores para a troca de ideias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo. A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc. (BRASIL, 1998, p.67-68).

Uma crítica é feita a este documento. Segundo Kramer (2006, p. 802) “o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) não soube como equacionar tensão entre universalismo e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade da infância”.

Em 2001, através da promulgação da Lei 10.172, fixou-se o Plano Nacional de Educação referente a 2001-2010. Nesse Plano, a formação continuada para a Educação Infantil foi tratada em seu tópico 1.2, que fala das Diretrizes para a Educação Infantil.

A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente. (BRASIL, 2001, p.42).

A formação exigida pela LDB 9394/96 foi uma das metas colocada no Plano. Segundo o documento, esta formação deveria acontecer até 2006. Nesse sentido, todos os profissionais da Básica deveriam estar formados em Modalidade Normal.

Porém o Censo escolar do referido ano, mostrou que a formação estava bem longe de atingir a meta indicada. [...] 5,2% dos professores das creches e 2,1% dos de pré-escola não tinham Ensino Fundamental completo; a escolaridade em Ensino Médio completo atingia 60,8% dos professores das creches e 52,3% dos de pré-escola e em nível superior, 34% dos professores das creches e 45,6% dos das pré-escolas. Este panorama em números absolutos significa quase 40 mil profissionais da educação Infantil sem a formação mínima exigida pela LDB. (CORSINO, GUIMARÃES, SOUZA, 2010, p. 4-5).

Em 2002, o CNE (Conselho Nacional de Educação) / CONSELHO/PLENO através da RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Como pela LDB 9394/96, a Educação Infantil faz parte da Educação Básica, a mesma também foi incluída neste Documento.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados. § 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras. (BRASIL, 2002, p.6).

No ano de 2005 foi divulgado pelo MEC (Ministério da Educação) o programa PROINFANTIL (Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil), que foi dirigido aos profissionais da Educação Infantil que não tinham a habilitação exigida por Lei para atuar nesta etapa de ensino.

O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL – é um curso, em nível médio, na modalidade Normal, que proporcionará aos professores sem a habilitação mínima exigida pela legislação vigente e que atuam como docentes nas instituições de educação infantil, o domínio dos conteúdos do Ensino Médio e a formação pedagógica necessária para a melhoria da qualidade de sua prática profissional. (BRASIL, 2005, p. 5).

O governo é criticado por oferecer um programa que deixa a desejar quanto à qualidade da formação oferecida aos profissionais da Educação Infantil. Segundo Alves (2005, p. 5).

Basta questionar se esta iniciativa não representa uma desvalorização da formação destes profissionais, que a princípio, pela LDB até o final da década da educação deveriam ser formados em ensino superior, e questiona-se ainda a qualidade desta formação, já que realizada à distância, em dois anos. Ao admitir a formação mínima em ensino médio para o exercício da profissão para a faixa etária de 0 a 6 anos, ao mesmo tempo em que valoriza a formação em nível superior, o governo oferece através do PROINFANTIL a formação para profissionais sem a qualificação necessária, dentro do prazo estabelecido pela LDB 9394/96.

Em 2006 “entra em cena” os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Este documento foi organizado em dois volumes.

O primeiro aborda aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no país. Apresenta uma concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade na Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e consensos e polêmicas no campo. No segundo, explicitam-se, inicialmente, as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil a partir de definições legais, entendendo que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente. (BRASIL, 2006, p.3 -9-10).

O Volume 2 deste documento, trata das questões relativas ao ensino no tópico cujo tema fala das competências do ensino. Sendo que em seu subtópico que corresponde a responsabilidade dos municípios diz que:

O desenvolvimento de uma Política de Educação Infantil, em conformidade com a legislação nacional, demanda que as secretarias municipais de educação [...] promovam a formação continuada dos professores e de outros profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 2006, p. 19-21).

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixou as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Além das exigências dessas diretrizes, deve também ser observada a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema. (BRASIL, 2010, p.11).

Desde 2010, encontra-se em andamento no Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com o projeto de lei nº 8035 de 2010. Este plano era previsto para entrar em vigor de 2011 a 2020. Porém, devido às discussões entre governo e representantes da educação em torno do novo plano ainda não se chegou a um consenso sobre que rumo à educação deve chegar. Várias metas estão propostas e há as que são direcionadas para a Educação Infantil, entre estas estão:

Meta 1: Universalizar até 2016 o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar a oferta educacional de forma a atender em creches no mínimo cinquenta por cento da população de até três anos. [...] 1.4. Promover a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação infantil. (BRASIL, 2010, p.10-11).

O plano ficou cerca de três anos e meio em tramitação no Congresso e finalmente em 03 de Junho de 2014, foi aprovado pela Câmara dos deputados. Agora o documento segue para que a presidente Dilma Rousseff o sancione e o mesmo se torne Lei.

Os avanços nas políticas de formação para os professores da Educação Infantil entre os séculos XX e XXI foram e estão sendo visíveis. No entanto, é preciso que mais políticas focadas nesta etapa de ensino sejam criadas e efetivadas para que atendam em maior quantidade e com melhor qualidade as necessidades dos profissionais deste nível de ensino.

2.4 Concepções de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil

Para denominar a formação continuada, diferentes termos foram e continuam sendo usados ao longo da história educacional. Os títulos mais conhecidos são: reciclagem, capacitação, treinamento, formação centrada na escola, formação em serviço e o mais conhecido atualmente, a formação contínua ou continuada.

Nos últimos anos, houve uma grande abrangência em relação ao oferecimento de cursos de formação continuada. Por mais que se estude este tema, não se chega a uma definição precisa sobre o que é esta formação. Pois ao mesmo tempo em que este tipo que é considerada específica, formal e estruturada, oferecida para aqueles profissionais que se formaram em nível superior ou entraram pelo nível em magistério, também é tratada com certa falta de apreço, quando é considerada apenas mais um momento em que o educador pode participar de cursos extras, seminários, reuniões pedagógicas e outras atividades que venham contribuir para seu aperfeiçoamento. Nesse sentido, são várias as possibilidades dentro do que é considerada formação continuada. (GATTI, 2008, p. 57).

As definições sobre a formação continuada são várias e o tema tem sido abordado por diversos autores ao longo dos anos.

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente às instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um novo contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. (IMBERNÓN, 2010, p.72).

Através dessa formação, segundo leitura realizada em diferentes livros e artigos, os professores terão oportunidade de estar revendo sempre a sua prática,

adquirindo novos conhecimentos, experiências que irão colaborar para uma nova prática pedagógica.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigma de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 16).

Em sua definição sobre a formação continuada Pimenta, em um trecho de seu livro “Professores Reflexivos”, critica e faz a seguinte observação sobre a formação continuada.

A formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escolas). (GHEDIN, PIMENTA, p. 21-22).

Em se tratando da formação continuada para a Educação Infantil, é importante ressaltar que nesta etapa de ensino, o cuidar e o educar são ações inseparáveis na educação das crianças e a formação para esses profissionais tem que ser diferenciada das oferecidas a outros níveis de ensino. A formação continuada deve proporcionar ao educador desta modalidade de ensino à reflexão e a reformulação ininterrupta de sua concepção e prática educativa, dando prioridade às exigências do trabalho docente nesta etapa educacional e as diferentes linguagens utilizadas pela criança para o conhecimento de si e do meio em que se encontra (NADOLNY, GARANHANI, 2008, p.11465 -11469).

Concordando com o exposto acima, Silva acrescenta:

[...] Na educação infantil deve-se garantir espaço para que as crianças possam ir além; inventar novas maneiras de ver o mundo. [...] Além do compromisso com o resultado escolar, estão em jogo na educação infantil, as garantias dos direitos das crianças: ao bem estar, a expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, ao contato com a natureza e também ao conhecimento. [...] Enfim, um projeto de educação para a infância deverá ter como eixo de sua organização a própria criança: seus processos de constituição como

seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, expressivas e emocionais. (SILVA, 2005, p.139).

Como já sinalizado anteriormente, um assunto bastante presente quando se fala em formação continuada, é a questão do professor reflexivo. Mas nesse sentido, surgem perguntas como: que reflexão é essa? E como ela deve acontecer?

Segundo PIMENTA (2006, p.18-22),

Desde o início dos anos 1990 do século XX, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. [...] Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo.

Ao falar do professor e a reflexão sobre sua prática, Libâneo, (2006, p. 71). destaca que:

[...] Os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. O que destaque é a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber – fazer, internalizando também novos instrumentos de ação. A terceira é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares.

Na Educação Infantil também é importante que exista esse professor reflexivo, pois nessa etapa de ensino, segundo Mendes (2013, p. 70) “O professor infantil precisa ter consciência que essa fase do desenvolvimento da criança, se não for bem trabalhada, poderá comprometer todo seu processo de formação humana”.

É importante que o educador, nesse momento de reflexão sobre a prática, considere sempre a criança e suas necessidades como prioridade.

O trabalho com as crianças deverá ser marcado pela coparticipação, intervenção, criação e partilha de saberes culturais. Desse modo,

destacamos a importância de se conversar muito com as crianças; falar sobre o que se pretende realizar e o que foi vivenciado, sobre as observações/impressões/expectativas, sobre as atitudes que devem ter nas e para as vivências e os sentimentos/conflitos das crianças e também dos adultos. [...] O reconhecimento dos diferentes olhares, perspectivas, faz emergir a multiplicidade/diversidade e pode gerar tensões e conflitos, contudo é impossível ao adulto não deixá-los vir à tona, cabendo, então, aproveitar a oportunidade para enriquecer a atuação pedagógica, valorizando atitudes não preconceituosas e de cooperação. (ARAÚJO, CAPISTRANO, 2012, p.179).

É inegável a importância desse momento de reflexão sobre a prática pedagógica. Mas é muito importante que a mesma seja realizada pelo professor de forma crítica e aprofundada em conhecimentos teóricos e práticos.

A análise empreendida [...] Coloca em evidência a indiscutível contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua. [...] o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática. (GHEDIN, PIMENTA, 2006, p. 43).

Entende-se que a formação continuada é muito importante para o crescimento teórico e prático dos educadores. Porém, é preciso que se tenha responsabilidade por parte do governo e dos Institutos, em oferecer uma formação continuada que realmente faça com que o educador mantenha o foco, primeiro no aluno e no seu aprendizado e segundo em seu próprio aprendizado enquanto educador. Nesse sentido, se os cursos de formação continuada passar essa mensagem aos professores, os mesmos serão capazes de analisar e observar sua prática de forma crítica deixando o que for positivo e descartando ou reformulando o que for negativo para sua prática.

2.5 A Mercantilização da Formação Continuada de Professores

A educação passou por reformas importantes na década de 90 do século XX. Segundo Xavier (2009, p. 82) “A Educação foi revista em todas suas dimensões:

financiamento, currículos, avaliação e gestão. A reforma brasileira não se constituiu sozinha, isolada, acompanhou a onda de reformas na América Latina e Europa”.

A partir desse momento os educadores passaram a serem “peças chave” para esse novo cenário educacional. O governo passou a investir na formação dos professores tanto a inicial quanto a continuada; e esse investimento ficou claríssimo com a publicação da LDB 9394/96. Mas só esta Lei seria suficiente para que essa formação se concretizasse?

Entre os avanços da educação, com a aprovação da LDB, o professor como eixo central da qualidade da educação, fica evidenciado. Sabe-se, contudo que, a legislação, por si só, não garante esta formação. Implica pensar a formação do professor, pautada na articulação entre o conhecimento, a pesquisa e a prática pedagógica. (GASPARIN, SANTOS, 2012, p. 6).

O pensamento dos autores supracitados se confirma quando o que está disposto na LDB 9394/96 em relação à formação continuada, vista até então como obrigação do Estado, e reafirmada como tal em documentos citados anteriormente, acaba não se efetivando e os cursos de formação continuada passam a ser oferecidos em sua maioria pelo setor privado. Nesse sentido, observa-se que a formação continuada virou literalmente “negócio” lucrativo entre o setor público e o privado.

Segundo Freitas (2002, p.148) “A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos”.

A inserção do setor privado na formação de professores é uma vertente dentro de um processo camuflado de mercantilização da educação pública. Entretanto tal vertente merece destaque, haja vista que é a partir do professor que se torna possível disseminar os valores do setor privado para os estudantes, os pais e a comunidade escolar. (DRI, RAMOS, 2012, p.79).

Percebe-se então, que nesse “jogo de interesse”, a busca por uma qualificação aligeirada, ocasiona números e não a devida qualidade na formação do professor, uma vez que, ocorre por questões estritamente financeiras. E esta condição oferece riscos e sérias consequências para os educadores e consequentemente para os educandos. “Consolida-se um “mercado da formação”,

ao mesmo tempo em que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissional”. Nóvoa (. 1999, p. 5)

Tais pressupostos se comprovam ao analisar o Guia de Tecnologias Educacionais. Lançado em 2011 pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e contendo sete módulos organizados em um único volume, este documento tem como meta inserir a tecnologias no meio educacional. Na parte de apresentação do Guia é possível confirmar esta afirmação na seguinte fala:

O Ministério da Educação busca oferecer aos sistemas de ensino uma ferramenta a mais que os auxilie na decisão sobre a aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas brasileiras de Educação Básica pública. (BRASIL, 2011, p.13).

Neste Guia, as tecnologias desenvolvidas foram divididas entre o Ministério e entre empresas e instituições do setor privado. Nesse sentido, comprova-se que mais uma vez a formação de professores foi considerada como negócio uma vez que Estado se “retirou de cena” e deixou a formação continuada a mercê de instituições privadas que na maioria das vezes é incapaz de oferecer uma formação que torne os professores, profissionais de excelência para atuar na sua prática pedagógica.

Os módulos abordados neste Documento são interessantes, porém, o terceiro módulo merece atenção especial já que trata da Educação Infantil e da formação continuada para os professores desta modalidade de ensino. Nesta parte, vários Institutos apresentam seus programas e entre eles está o Instituto Avisa Lá que fala sobre o Formar em Rede, cujo tema será assunto do próximo tópico.

No assunto abordado, o que se percebe, é que o governo não está interessado na qualidade das formações continuadas que são de suma importância para o preparo teórico e prático dos professores e sim, prioriza atender ao setor privado, possibilitando o lucro, através de empresas privadas que oferecem este tipo de formação. É o Estado a serviço do capital.

2.6 Formar em Rede para a Educação Infantil: A Perspectiva Teórica do Formar em Rede

Os programas de formação continuada começaram a se espalhar pelo Brasil a fora, a partir da década de 90 do século XX. Porém, segundo Gatti (2008,p.57) a maioria surgiu adquirindo característica de:

[...] programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação-posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Mesmo a formação continuada sendo garantida por Lei e nesse sentido cabendo ao governo à oferta desse tipo de formação, as parcerias com empresas privadas se tornaram comum no Brasil. O governo simplesmente negocia com as empresas, terceirizando assim, a formação continuada para os professores de todo o país. Um exemplo dessa parceria é o caso do Instituto Avisa Lá que segundo dados de sua pagina na internet.

[...] é uma organização não governamental (ONG), sem fins lucrativos, com finalidade pública. Desde 1986, vem contribuindo para qualificar a prática pedagógica das redes públicas de Educação Infantil. [...] Desde sua fundação em 1986 foi um produtivo percurso para que o então Centro de Estudos e Informações Crecheplan, hoje Instituto Avisa Lá, consolidasse uma metodologia de formação continuada reflexiva atrelada aos contextos de trabalho, destinada especificamente aos profissionais da Educação Infantil. (on-line) ¹.

Como se vê o Instituto Avisa lá tem como um dos objetivos oferecer uma formação continuada reflexiva. Segundo Libâneo (2006, p.76).

Deve-se considerar que o trabalho de professor é um trabalho prático, entendido em dois sentidos, o de ser uma ação ética orientada para objetivos (envolvendo, portanto, reflexão) e o de ser uma atividade instrumental adequada a situações. A reflexão sobre prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo.

¹ Disponível em: <http://www.avisala.org.br/index.php/quem-somos/>. Acesso em: 20/06/2014.

São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que o como mudar.

Entre os programas de formação continuada ofertada pelo referido Instituto, está o “Formar em Rede”. Segundo dado do site do Instituto Avisa lá, este programa se constitui como:

[...] um projeto que tem como objetivo melhorar a qualidade da Educação Infantil em nosso país. O programa possibilita formar formadores locais para que reflitam sobre seu trabalho e desenvolvam competências cada vez mais abrangentes para a educação da primeira infância. O Formar em Rede implementou uma comunidade virtual de formadores, com ações presenciais (um encontro) e a distância, gerando um contexto real de uso da tecnologia por formadores e professores para a troca de experiências, circulação e produção de conhecimento educacional e pedagógico. As estratégias formativas são foco da ação desenvolvida bem como um conteúdo focal. (on-line)².

São vários os municípios que recebem o programa de formação “Formar em Rede”. Isso se confirma conforme se apresenta no quadro abaixo.

Municípios por região	
Região	Municípios
Norte	5
Nordeste	21
Centro-Oeste	2
Sudeste	24
Sul	6

Fonte: Site do Formar em Rede

Os programas de formação continuada adquiridos de Institutos privados, não significa formação de qualidade para os professores. Assim como acontece com o programa “Formar em Rede”, a maioria desses cursos é oferecido a distância e, dessa forma, não tendo vínculo com a realidade educacional do municípios que os adquire. Dessa forma, entende-se que essas formações em sua maioria tem uma

² Disponível em: <http://www.avisala.org.br/index.php/programas/programa-formar-em-rede/>. Acesso em: 20/06/2014.

estrutura com baixa qualidade e acabam se tornando apenas uma espécie de “tapa buracos”, deixados pela formação inicial.

2.7 Por uma Teoria Crítica de Formação de Professores

Várias teorias tem fundamentado a educação ao longo da história. Entre essas teorias está a histórico-crítica.

A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos de 1980, como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico- reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista. (SAVIANI, 2005, p. XI XII).

Essa teoria veio para transformar o espaço escolar. “Esta pedagogia objetiva resgatar a importância da escola, a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar”. Gasparin e Petenucci (2008, p. 4).

No que diz respeito à formação de professores, a teoria histórico-crítica coloca o professor não como um mediador e sim o detentor do conhecimento.

Discutir a formação do professor, tendo por base a concepção progressista Histórico-Crítica, significa a opção por uma teoria pedagógica que possui alicerces claros de sustentação, o materialismo histórico-dialético. Teoria esta que evidencia ser objeto da educação, não somente a transmissão dos conteúdos clássicos, mas também uma forma de se efetuar essa transmissão. (GASPARIN, 2012, p. 8).

Para que o processo de aprendizagem aconteça de forma sistematizada, o método da Pedagogia Histórico-Crítica se divide em cinco momentos, que são: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final.

O ponto de partida do método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo,

para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico. (GASPARIN, 2002, p.3,4).

No primeiro momento o da Prática Social Inicial o educador deve investigar o que o aluno já sabe sobre o assunto, desta forma, o professor fará com que sua prática pedagógica se adeque aos alunos para que estes tenham um aprendizado de grande importância para suas vidas. Segundo Marsiglia (2011, p.23) esta é uma etapa:

[...] na qual se deve levar em conta a realidade social do educando. Neste primeiro momento, o professor tem uma “síntese precária”, pois há um conhecimento e experiências em relação à prática social, mas seu conhecimento é limitado, pois ele ainda não tem claro o nível de compreensão dos seus alunos.

O segundo passo, a Problemática, é o momento em que o educando passará a ter contato com o conhecimento sistematizado. Neste momento serão levantados problemas, fazendo com que o aluno busque o conhecimento. É o momento em que prática e teoria se encontram. O conteúdo passa a ser organizado (GASPARIN, 2002, p.35).

A Instrumentalização, no terceiro passo, o educando e o conhecimento científico será colocado lado a lado. Segundo Saviani (2002, p. 71)

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor.

O penúltimo momento, a Catarse é o momento em que o aluno mostrará se de fato conseguiu assimilar a prática e a teoria.

Agora ele traduz oralmente ou por escrito a compreensão que teve de todo o processo de trabalho. A Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. (GASPARIN, 2002, p.128).

A Catarse segundo Saviani, (2002, p. 72) “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. O quinto e último passo é a Prática social final. Nessa última, etapa, o que o aluno fazia só com ajuda de terceiros, agora realiza sozinho. É a confirmação de que aconteceu a real apropriação dos conteúdos, e por isso aplica e sabe o que aprendeu.

A Prática Social Final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem. (GASPARIN, 2002, p. 147).

Nesse sentido Gasparin (2002, p.148) “afirma que o aluno terá a oportunidade de mostrar seu novo olhar ou como passará a agir no seu dia a dia, em relação o novo conhecimento que obteve”.

Sendo esta uma teoria baseada no marxismo, Duarte (2005, p. 205) afirma que:

[...] Torna-se cada vez mais problemática a tarefa do educador nessa sociedade de barbárie crescente, mas por outro lado, é justamente por isso que nós devemos radicalizar nossa luta pela defesa da educação, contra o brutal esvaziamento da educação escolar, isto é, contra todas as políticas, as práticas e os ideários que apresentam como uma educação que valorizaria a autonomia do aluno, algo que, na realidade, é um intenso processo social de apropriação privada do conhecimento. [...] A construção de uma pedagogia marxista deve ser vista como parte de um processo de luta pela superação radical do capitalismo. Não é possível superar plenamente os problemas e as limitações da educação oferecida pela sociedade capitalista, sem a superação dessa sociedade.

Nesse sentido, o educador que esteja fundamentado em uma teoria crítica, será capaz de transformar pensamentos, tornar o ensino e a aprendizagem em algo realmente importante para os educandos, e ainda estará a favor de uma educação que transforme e eleve o nível educacional e social da atualidade (GASPARIN, 2012, p.8).

Sendo assim, é interessante que essa teoria seja superior as elaboradas pela e para a classe dominante. Conforme afirma Leontiev *apud*. Duarte (2005, p.210) em seu artigo: “Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo”.

Uma pedagogia marxista historiciza as pedagogias burguesas e busca superá-las indo além das oposições nas quais elas se debatem. [...] Procura preservar e desenvolver aquilo que é clássico na educação, desarmando a armadilha construída por escolanovistas e construtivistas e mostrando que a transmissão do conhecimento pela escola não tem como produto necessário a passividade do aluno e a aprendizagem mecânica.

Na formação do professor é necessário que se tenha competência técnica com o compromisso político. A competência técnica envolve todo o saber do professor, o modo como age, e o domínio sobre sua prática. A qualidade dessa competência será determinada pelos acontecimentos no lado político (SAVIANI 2005, p.36 - 49).

A partir da abordagem feita aqui, o educador se torna auto suficiente e capaz de tomar as “rédeas” da prática pedagógica. Nesse sentido Gasparin (2002, p.3) colabora dizendo que:

A leitura crítica da realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula, e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico.

Diante do exposto, torna-se necessário um professor para a Educação Infantil capaz de compreender que o desenvolvimento da criança nessa etapa de ensino é uma das mais importantes, sendo a própria base de formação do conhecimento. Nessa perspectiva não se nega o conhecimento sistematizado desse aluno, mas este deve ser passado através dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, que se caracterizam como saber científico, sempre possibilitando a reformulação desse conhecimento por parte do aluno, uma vez que este deverá ser capaz de aplicá-lo na sua própria prática social, modificando-a e ao mesmo tempo modificando a si mesmo.

3. METODOLOGIA

Esta seção tem como objetivo apresentar a metodologia da pesquisa de campo, no sentido de responder a seguinte questão: de que forma os professores da educação infantil de uma Instituição do município de Ariquemes-RO, interpretam o programa de formação continuada “Formar em Rede”? A pesquisa está fundamentada nos preceitos da pesquisa dialética e foi realizada com cinco de um total de oito professoras de uma determinada Instituição de Educação Infantil do município e com a formadora da Educação Infantil, responsável em repassar a metodologia do programa do Instituto Avisa Lá, no município de Ariquemes-RO.

3.1 Tipo de Pesquisa

O presente estudo está fundamentado nos preceitos da pesquisa dialética. Nesta perspectiva da pesquisa, o sujeito sofre significativas metamorfoses, ou seja, tanto o sujeito como os objetos se constroem e se transformam. Essa dinâmica se justifica no princípio da inter-relação universal do materialismo histórico, segundo o qual nenhum fenômeno está isolado, pelo contrário, insere-se numa rede de contextos e determinantes progressivamente mais amplos e mais complexos (GAMBOA, 2007).

A dialética inclui a dinâmica do caminho de volta, do todo às partes e das partes ao todo. Os fenômenos dependem do contexto de produção, que determinam sua existência, e dos contextos de interpretação, que determinam o conhecimento.

Nesse sentido, cabe analisar o objeto da pesquisa, formação continuada de professores da educação Infantil dentro do contexto histórico, cultural, econômica e social.

3.2 Instrumentos de Coleta de Dados e Sujeitos Participantes da Pesquisa

A instituição pesquisada, uma Instituição de Educação Infantil no município de Ariquemes-RO, conta com 08 professoras, mas apenas cinco aceitaram participar da pesquisa. Todas as entrevistadas são do sexo feminino e atuam apenas na Educação Infantil. Também foi entrevistada a formadora da Educação Infantil,

responsável em repassar a metodologia do “Programa Formar em Rede” do Instituto Avisa Lá, no município de Ariquemes.

A participação destas profissionais foi muito importante para que a pesquisa fosse realizada. Já que com seus depoimentos, foi possível colher dados que possibilitaram compreender até que ponto a formação continuada tem realmente contribuído para a melhoria, mudanças e reorganização da prática pedagógica.

Para a coleta de dados da pesquisa de campo foram utilizados dois questionários, conforme apêndices B e C. Um contendo 20 questões direcionadas para as professoras e o outro com 19 para a formadora da Educação Infantil, responsável em repassar a metodologia do “Programa Formar em Rede” do Instituto Avisa Lá, no município de Ariquemes.

O questionário da formadora se diferenciava do questionário das professoras apenas nas questões pertinentes a estrutura e valores pagos pelo município para receber a formação.

Um termo de consentimento livre e esclarecimento, conforme apêndice A, foi entregue junto com os questionários. Dividiram-se os questionários em questões fechadas e abertas. As questões fechadas foram usadas para conhecer melhor o perfil dos sujeitos pesquisados. A parte composta por questões abertas foi de grande relevância para o estudo proposto, uma vez que possibilitou identificar o quanto os sujeitos pesquisados conheciam sobre o tema abordado neste trabalho.

Os questionários foram entregues para as professoras, foi deliberado um prazo de duas semanas para a entrega dos mesmos. Todas, sendo cinco professoras, devolveram os questionários, no entanto, duas não responderam a todas as questões.

Para a formadora da Educação Infantil, responsável em repassar a metodologia do “Programa Formar em Rede” do Instituto Avisa Lá, no município de Ariquemes, o questionário foi utilizado como um roteiro de entrevista. A receptividade por parte da formadora foi extremamente positiva, uma vez que demonstrou gentileza e boa vontade em participar da pesquisa. A entrevista aconteceu na Secretaria Municipal de Educação-SEMED.

Além dos questionários, os dados obtidos também ocorreram através de conversas e observação junto às professoras da Instituição pesquisada.

Para uma melhor compreensão na análise as professoras serão identificadas como “P A”, “P B”, “P C”, “P D”, “P E”. Será mantida para a sexta entrevistada, a identificação de formadora.

3.3 Locus da Pesquisa

O local escolhido para realização da pesquisa empírica foi uma Instituição de Educação Infantil. Sua fundação foi em 2 de Junho de 1984. Nessa época, ela era conhecida como uma Associação Beneficente e só em 28 de Dezembro de 2007 foi municipalizada como creche.

Essa Instituição funciona como creche e pré-escola. Atende um total de 156 crianças de um a cinco anos de idade. Conta com cerca de 8 professoras, sendo o total de 35 funcionários. Possui regimento escolar aprovado pela Secretaria Municipal de Educação desde 16 de setembro de 2011, Projeto Político Pedagógico e também o Regimento do Conselho Escolar.

A Instituição conta com serviço de orientação educacional; que tem como objetivo orientar os alunos, os pais e auxiliar os professores para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas. A coordenadora disciplinar que tem na escola atua como mediadora na resolução de conflitos que possam existir. Segundo a responsável pelas respostas da entrevista, a diretora da escola foi escolhida por eleição, onde funcionários e pais foram convidados a votar.

As crianças podem se expressar e socializar com as outras em um parquinho que tem na escola. Essas crianças estão sendo inseridas digitalmente, pois o Centro possui um laboratório de informática e a cada dia da semana uma turma vai para a computação. Outros três computadores ficam disponíveis; sendo que dois computadores com acesso à internet ficam a disposição da parte administrativa da escola e o outro, também com acesso a internet, fica para os professores.

A diretora junto com a coordenadora da escola, quando tem que informar como anda o processo pedagógico dos alunos, fazem reuniões onde falam diretamente com os pais. Os alunos são acompanhados diariamente, através de ficha individual de acompanhamento, diagnóstico bimestral e por portfólio. A escola dá maior atenção àqueles alunos que apresentam deficiência no processo de aprendizagem, prestando acompanhamento individual com o aluno e verifica-se assim, a eficácia deste acompanhamento através das fichas individuais. A ficha de

acompanhamento usada para verificar no início do ano letivo se os alunos estão com *déficit* de conteúdo. Feita essa avaliação, a escola dá maior atenção ao aluno para suprir a carência de conteúdo.

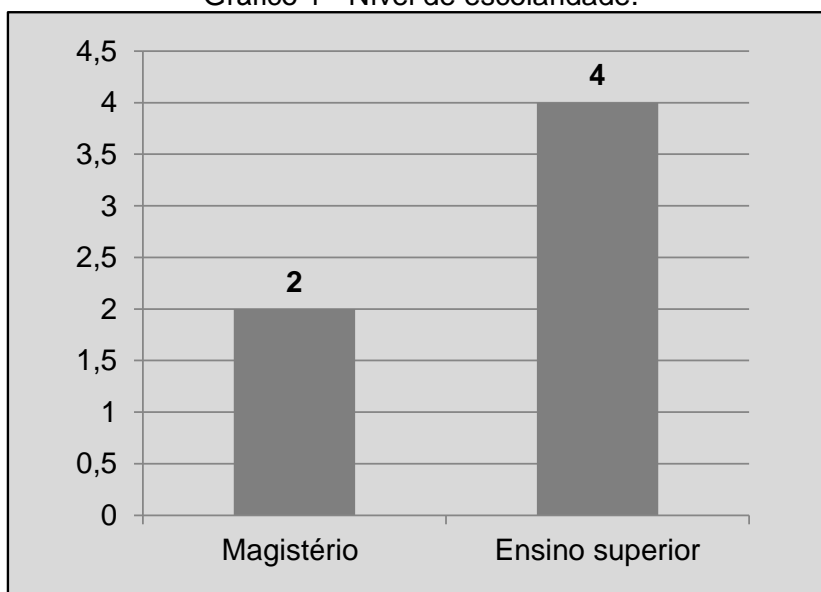
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesse momento serão apresentados os resultados da pesquisa empírica, realizada a partir da coleta de dados através de aplicação de questionários aberto e fechado. Esta etapa está dividida em três subtópicos: o primeiro com a análise e discussão das respostas das cinco professoras e da formadora sobre grau de escolaridade e o tempo de serviço e o segundo abordando somente a formação continuada e o terceiro com respostas que cabiam somente a Formadora responder.

4.1 Respostas das Professoras e da Formadora Referentes aos Questionários Aplicados

A análise da pesquisa iniciou-se com o questionamento sobre o grau de formação das professoras entrevistadas. A pesquisa foi realizada com um total de cinco professoras e a formadora da Educação Infantil, responsável em repassar a metodologia do programa “Formar em Rede” do Instituto Avisa Lá, no município de Ariquemes. Nesta etapa da pesquisa, identificou-se que a formadora e apenas uma das professoras pesquisadas possui nível superior, sendo esta especialização. As outras quatro professoras são formadas apenas em magistério, pelo Pró-Infantil. A segunda pessoa com formação em nível superior obviamente é a Formadora.

Gráfico 1 - Nível de escolaridade.



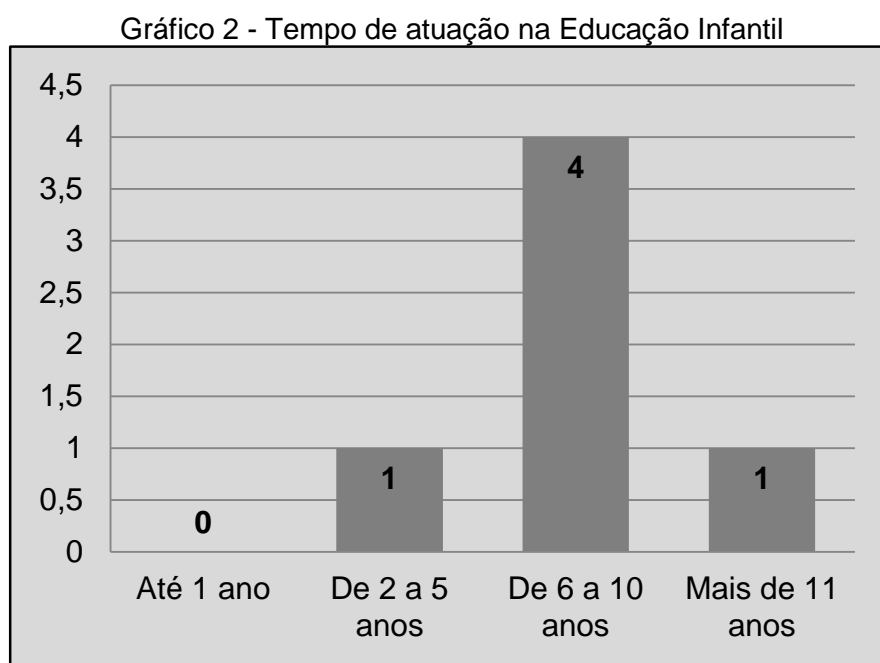
Fonte: Pesquisa elaborada pela autora.

Percebeu-se que a formação da maioria das entrevistadas está muito aquém do que está determinado em Lei. Somente a formação em nível médio já não é suficiente na realidade social e educacional que se vive atualmente. A formação pelo PROINFANTIL nos remete a crítica feita por Alves (2005, p. 5) “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a formação em nível superior, o governo oferece através do PROINFANTIL a formação para profissionais sem a qualificação necessária, dentro do prazo estabelecido pela LDB 9394/96”.

Foi perceptível tanto no questionário quanto em observação e conversas informais com as professoras da Instituição, que algumas resistem em fazer um curso em nível superior, por estar quase se aposentando e ainda por considerar o nível em magistério suficiente para sua atuação na Educação Infantil.

Nesse sentido constata-se que a formação inadequada é uma “triste” realidade presente no cenário educacional da atualidade e tem como principal prejudicado nesse caso a criança, pois ela receberá conhecimento de baixa qualidade que poderá interferir no seu desenvolvimento enquanto Ser social.

Na pesquisa buscou-se saber a quanto tempo estas profissionais atuam na Educação Infantil. As respostas das professoras entrevistadas, três atuam nesta modalidade de ensino entre 6 e 10 anos, uma entre 2 e 5 anos e apenas uma a mais de 11 anos. Já a formadora está na área da Educação Infantil entre 06 e 10 anos.



Fonte: Pesquisa elaborada pela autora

Diante destes dados, averiguou-se que a maioria dos sujeitos da pesquisa está na Educação Infantil há bastante tempo. Nesse sentido, entende-se que por já ter uma considerável experiência na área, já deveriam ter a formação adequada; ou seja, em nível superior. Segundo já relatado, a meta do Plano Nacional 2001-2010 era que a formação em nível superior de todos os professores acontecesse até 2006. No entanto, pôde-se constatar no censo realizado no referido ano que essa meta ficou longe de ser atingida; o que foi confirmado em pesquisa realizada pelos autores supracitados Corsino, Guimarães, Souza (2010, p. 4-5) que dizem: “[...] a escolaridade em Ensino Médio completo atingia 60,8% dos professores das creches e 52,3% dos de pré-escola e em nível superior, 34% dos professores das creches e 45,6% dos das pré-escolas”.

Compreende-se que o ensino será de qualidade, quando os professores se adequarem ao que está posto pela LDB 9394/96. A formação em nível superior deve ser entendida por estes profissionais como um direito seu para um fazer pedagógico de qualidade.

Neste questionário conheceram-se os motivos que levaram as entrevistadas escolher a Educação Infantil como área de trabalho. Os depoimentos foram diferentes para cada uma das cinco professoras e também para a formadora. Segundo suas falas:

Eu me identifico mais com criança pequena. (P “A”).

Porque é gratificante trabalhar com criança. (P “B”).

Para proporcionar condições adequadas as criança, promover o bem estar no seu desenvolvimento físico e social. (P “C”).

Porque foi a minha primeira oportunidade de emprego e também pela curiosidade. (P “D”).

Por gostar de criança. (P “E”).

Comecei a trabalhar em 94, acabou que a Educação Infantil me escolheu, comecei a trabalhar em uma creche em Campo Novo de Rondônia. Foi a primeira creche do município, fui convidada para fazer uma trabalho lá, acabei me formando trabalhando nesta creche. (Formadora).

Entendeu-se que cada uma teve seu motivo para entrar nesta modalidade de ensino, mas a fala da P”C” é interessante, pois ela foi a única que se interessou pela Educação Infantil pensando no desenvolvimento da criança. Cabe aqui ressaltar o

que está posto na LDB 9394/96. Em seu artigo 29 coloca-se que a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 2013, p. 21).

Nesse sentido, o professor desta etapa de ensino, não pode entrar nessa profissão só por identificação, ou por gostar, tem que ser bem mais do que isso. Nessa fase se a criança não tiver profissionais preparados em conhecimento teórico e prático, o desenvolvimento dessa criança estará comprometido e poderá ser um agravante para o processo de formação enquanto ser humano. (MENDES, 2013).

Estar na Educação Infantil, é saber que esta é uma etapa de ensino em que não é só transmitir conhecimento, mas também se insere o cuidado. O professor precisa estar atento para que o desenvolvimento da criança aconteça de forma plena em todos os aspectos que são necessários para esta parte da vida.

4.2 Formação Continuada

No que diz respeito a este tema, inicialmente buscou-se identificar o entendimento, das seis participantes sobre a importância da formação continuada e qual é o papel da escola nessa formação. As respostas das entrevistadas se deram nas seguintes falas:

Nos ajudam a acompanhar as mudanças e vem de encontro com a realidade educacional. (P “A”).

De grande valia na formação de cada professor, melhorando o conhecimento de cada profissional. (P “B”).

Como um desafio para os professores. A escola propõe aos professores desenvolver projetos. (P “C”).

Não tem como falar de educação de qualidade sem mencionar uma formação continuada de professores. A escola tem um papel fundamental na formação continuada. (P “D”).

A escola tem um papel fundamental na formação continuada. (P “E”).

Para mim, a formação de professores, ela tem que refletir na prática dele. Então o que acontecia antes, se aplicava a formação, cursos, tínhamos cursos e o curso não chegava lá ponta que era a criança. Não adianta aplicar uma formação continuada para o professor e isto não refletir na prática dele. (Formadora).

Percebe-se a partir do relato das participantes que elas têm uma compreensão superficial quando comparado com o conceito científico de formação continuada. Embora, ao analisar o entendimento da Professora “A” exposto na página anterior, se percebe que ela atribuiu importância a essa formação para se atualizar quanto às mudanças decorrentes no cenário educacional. De modo geral, a partir de todas as respostas, percebeu-se que as entrevistadas estão cientes do papel da formação continuada para a sua prática pedagógica.

A partir do entendimento do que vem a ser a formação continuada na concepção dos autores abordados nesse trabalho, há uma dicotomia entre o real e ideal. Atualmente a maioria dos programas de formação continuada oferecidos para a Educação Infantil é proporcionado de forma muito rápida, o que compromete sua qualidade, não cumprindo assim, o papel de agente transformador da prática pedagógica do professor.

Essa situação se agrava, na medida em que muitos educadores admitem e participam desse tipo de formação, normalmente em busca de certificados que lhes garantam melhores salários mesmo que sem qualificação profissional. Conforme afirma Freitas (2002 p.148) “todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional”. Em relação ao papel que a escola tem nessas formações continuadas é relevante a fala da professora “E”, que em seu depoimento considera que a escola tem um papel muito importante nessas formações.

A escola se torna importante, pois é nela que os conhecimentos adquiridos pelos educadores nos cursos de formação continuada vão se efetivar. Porém, sabe-se que a maioria dos Institutos que fornecem esses cursos não conhece a realidade das escolas e, portanto essas formações se tornam superficiais para o conhecimento científico e prático dos professores.

Tendo um programa de formação continuada criado para atender professores de um Estado como São Paulo, com diferenças educacionais, regionais e sociais tão distintas de um município como o de Ariquemes, surgiu o interesse em se perguntar as entrevistadas se essa formação continuada ia de encontro com sua realidade educacional. E todas foram enfáticas em dizer que sim. Apenas a formadora justificou sua resposta da seguinte forma:

A primeira formação que o Instituto ofereceu para o município foi o brincar. Então brincar é uma necessidade da Educação Infantil e antes quando a gente não tinha essa formação, acabava não se brincando. O que norteia essa fase da educação são as brincadeiras e as brincadeiras com a formação foram sendo resgatadas na Educação Infantil. Não se sabia como, não se conhecia como fazer o trabalho na Educação Infantil. (Formadora).

Entende-se a fala da formadora, porém a mesma entra em contradição com o que está colocado no site do Instituto Avisa Lá. Na página que fala sobre o “Formar em Rede”, está escrito que esse programa de formação continuada “possibilita formar formadores locais para que reflitam sobre seu trabalho e desenvolvam competências cada vez mais abrangentes para a educação da primeira infância”³ (on-line). Nesse sentido o foco do próprio programa primeiro é a formação do professor e a partir daí se tornar a criança.

Sabe-se que a formação continuada deve ser ofertada com o intuito de alavancar o nível de conhecimento teórico e prático do professor, a fim de contribuir para melhorar a qualidade da educação. Ao serem questionadas sobre a contribuição dessa formação, todas reconheceram sua importância para sua prática pedagógica. De acordo com elas:

Pois sempre nos traz novas experiências. (Professora “A”).

Ampliando as atividades com as crianças. (Professora “B”).

Propondo projetos pedagógicos onde devo colocar em prática. (Professora “C”).

Dando um novo sentido a minha prática pedagógica; de como trabalhar com as crianças não só dentro de sala, mas também no meu planejamento. (Professora “D”).

Na formação tem grandes debates das atividades realizadas. A fala da colega contribui para realizar tal atividade em minha sala. (Professora “E”).

Diante das respostas apresentadas, ficou evidente a importância dessa formação para o trabalho teórico e prático das professoras; mas ao mesmo tempo se percebeu com essas mesmas respostas, o pouco respaldo teórico que as justificaram. Nesse sentido, Sacristán, (1999, p.28) colabora dizendo que:

³ Disponível em: < <http://www.avisala.org.br/index.php/programas/programa-formar-em-rede/>>. Acesso em: 18/06/2014.

[...] A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

Sabe-se que o termo “professor reflexivo” surgiu partir da década de 90 do século XX no cenário educacional. Em consulta realizada no site do Instituto Avisa Lá, constatou-se que o programa de formação continuada “Formar em Rede” trabalha nessa perspectiva. Nesse sentido, abordou-se a questão deste professor no questionário aplicado na pesquisa. Essa pergunta foi dirigida tanto para as professoras, quanto para a formadora. Somente a professora “B” não respondeu. Segundo respostas das professoras e da formadora

Em primeiro lugar, você gostar de crianças e saber entender seus anseios e ter amor pela profissão. (Professora “A”).

É aquele professor que planeja as atividades refletindo em sua prática, desenvolvendo seu trabalho envolvendo os professores, funcionários e pais e tendo apoio do administrativo. (Professora “C”).

Ser reflexivo é saber que aprendemos a todo o momento novos conhecimentos, é estar aberto a aceitar as mudanças que sempre tem no dia a dia de um professor. (Professora “D”).

Ser reflexivo nos dias de hoje, é estar aberto a novos conhecimentos, saber que aprendemos a todo o momento, estamos em constante mudança. (Professora “E”).

Na opinião da Formadora teve-se a seguinte fala:

A partir do momento que o professor reflete sobre a sua prática, ele acaba também se portando como um crítico da sua própria ação. Então o crítico-reflexivo, é você olhar sua prática, refletir sobre ela e estabelecer mudanças sobre ela. (Formadora).

Nas respostas, foi possível ver que as entrevistadas conhecem sobre o tema, mas de forma limitada. Em se tratando da fala da professora “E” percebe-se que a mesma sabe o que é ser um professor reflexivo e observou-se que a mesma está aberta para as propostas a este modelo de professor. Convém ressaltar que no geral, as respostas das entrevistadas não estão de toda errada, mas sobre o que estas profissionais precisam estar cientes que somente essas características não

são suficientes, é preciso que o professor saiba o que é ter competência técnica e conhecimento, científico e político, para assim, poder dizer com convicção que é um professor que reflete criticamente e que tem capacidade de, se preciso for, reformular sua prática pedagógica. No tópico que fala sobre Concepções de Formação Continuada de Professores da Educação Infantil, reportando a Ghedin e Pimenta (2006), apresentou-se a crítica a essa interpretação dada ao professor que reflete a prática pela prática. Ainda encontrou-se em Libâneo (2006, p.76) a seguinte assertiva:

A reflexão sobre prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que o como mudar.

É inegável a importância desse momento de reflexão sobre a prática pedagógica. Mas é muito importante que a mesma seja realizada pelo professor de forma crítica e aprofundada em conhecimentos teóricos e práticos.

4.3. Estrutura e Valores Pagos pelo Município Para Receber a Formação Continuada para Educação Infantil

Algumas perguntas da pesquisa realizada cabiam resposta somente à formadora da Educação Infantil, responsável em repassar a metodologia do programa “Formar em Rede” do Instituto Avisa Lá, no município de Ariquemes.

A primeira pergunta desta etapa relacionava-se ao ano em que a formação continuada começou a ser oferecida no município de Ariquemes e qual o Instituto que oferecia e se sempre foi o mesmo. Segundo a Formadora iniciou-se em 2007. A partir do referido ano, a formação passou a ser oferecida pelo Instituto Avisa Lá através do programa de formação continuada “Formar em Rede”.

Em se tratando das despesas concernentes a terceirização desse serviço de formação continuada, foi indagado a Formadora sobre valores pagos durante o tempo em que aconteceu a parceria entre o município de Ariquemes e o Instituto Avisa Lá, para adquirir o programa de formação continuada “Formar em Rede”. Nesse sentido a entrevistada respondeu o seguinte:

Quando era o Instituto Avisa Lá, ele era um programa comprado. O município comprou este programa. Então, pagava-se eu acho que o equivalente a 35 mil reais pra formação na Educação Infantil.

Na fala da entrevistada comprovou-se mais uma vez, que a formação continuada deixou de ser obrigação do governo conforme está posto no art. 62 Paragrafo 1º da LDB 9394/96 e se tornou negócio lucrativo para o setor público e o privado. “A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos”. Freitas (, 2002, p.148,)

Como se sabe, toda prática educativa deve estar pautada em alguma teoria. Sendo assim, essa questão não poderia faltar neste questionário. Ao ser perguntado para a formadora, se a formação continuada oferecida seguia alguma perspectiva teórica, a mesma respondeu assim:

Olha quando a gente trabalhava pelo Instituto Avisa Lá, nós tínhamos várias teorias, vários teóricos que norteavam nosso trabalho. Mas assim, a gente acaba tentando em algum momento a questão do construtivismo, do Piaget e de outros autores que davam base para nossa formação. [...] teoria que se seguia era uma coisa do construtivismo mesmo. Na educação Infantil como se trabalha, a criança ela precisa construir, precisa ter experiência, ela precisa vivenciar experiência referente a diversas linguagens. Então tem vários teóricos que falam isso.

De acordo com o constatado acima, segundo a interpretação da formadora do programa “Formar em Rede”, o curso está pautado no construtivismo. Esse modelo concebe a educação dos indivíduos como um processo formativo subordinado à realidade empírica do cotidiano, sem possibilitar a crítica a essa realidade. Contrapondo a tal teoria, Gasparin (2012, p. 8) elucida:

Discutir a formação do professor, tendo por base a concepção progressista Histórico-Crítica, significa a opção por uma teoria pedagógica que possui alicerces claros de sustentação, o materialismo histórico-dialético. Teoria esta que evidencia ser objeto da educação, não somente a transmissão dos conteúdos clássicos, mas também uma forma de se efetuar essa.

Para finalizar esse roteiro de entrevista com a Formadora, questionou-se quanto ao que é priorizado nestes cursos de formação continuada. Segundo a Formadora. Nesse sentido abaixo segue a resposta da entrevistada.

Priorizar a mudança do professor. A gente tinha uma prática na Educação Infantil muito voltada a alfabetização. Então nossa prioridade foi mudar esse quadro. Nossa prioridade é primeiro, a mudança na prática do professor e o que é priorizado é a preservação da infância. Então toda a formação ela é voltada para a preservação da infância na Educação Infantil. Porque antes o trabalho dos professores acabava não priorizando a infância. Hoje em dia a gente já tem uma valorização da infância. Então na Educação Infantil a gente valoriza o brincar, as interações, as experiências com as diversas linguagens. Eu acho que a prioridade é isso aí.

Considera-se importante a fala da Formadora, no entanto é válido ressaltar que a prioridade nos cursos de formação continuada deve ser o aprendizado do professor e ainda, estas formações devem servir como uma base para que o professor desenvolva ainda mais sua competência técnica e entrelace ao conhecimento político.

Conforme Saviani (2005, p.36) “competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir; é, pois, o saber-fazer”. Dessa forma a formação continuada contribuiria para que o professor se tornasse capaz de analisar e observar sua prática de forma crítica, deixando o que for positivo e descartando ou reformulando o que for negativo para sua prática. Se acontecesse dessa forma, o principal beneficiado seria o aluno que alcançaria o conhecimento no mais alto nível de qualidade.

Após todo o estudo teórico e prático foi possível constatar que a formação continuada ofertada através do programa “Formar em Rede” distancia-se da proposta de uma pedagogia crítica na educação, já que este programa está fundamentado no construtivismo que não considera o aspecto histórico social e cultural dos educadores que recebem esta formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da formação de pedagogos no Brasil tem muitos capítulos interessantes. Mas foi a partir dos anos 90 do século XX, que a educação passou por importantes transformações que a evidenciaram no cenário nacional. Nessa época, o governo federal passou a elaborar e aplicar políticas públicas para a formação continuada de professores. Desde então, essas formações tem enfrentando diversos problemas, mas o que pode ser considerado como principal, foi devido à opção do governo em terceirizar esse serviço. Com uma das consequências, os cursos de formação se tornam cada vez mais curtos fazendo com que se forme em quantidade e não em qualidade.

Os estudos teóricos realizados possibilitaram perceber a importância da formação continuada para a prática pedagógica do educador. Porém sabe-se, que serve na maioria das vezes para cobrir as falhas da formação inicial dos professores e que falta muito para melhorar a qualidade desta formação no Brasil.

Através da pesquisa de campo, foi possível perceber que os sujeitos da pesquisa, sabem que a formação continuada pode contribuir de forma significativa para a sua prática pedagógica. No entanto, foi perceptível que o programa de formação continuada “Formar em Rede”, não foi adaptado para atender as realidades social, cultural e educacional dos professores da Educação Infantil da Instituição pesquisada no município de Ariquemes-RO.

Nesse sentido, entendeu-se que para o Instituto Avisa Lá, que fica no Estado de São Paulo e é responsável em repassar esse programa de formação continuada ao referido município, os educadores são meros candidatos a reproduzir a formação que é oferecida aos educadores com o nível de formação diferenciado e com diferenças tão distintas em relação aos educadores do município do interior do estado de RO.

Nesse sentido os responsáveis em adquirir esta formação continuada para os educadores da Educação Infantil do município de Ariquemes deveriam pensar que essa formação no mínimo precisaria contemplar a realidade vivida aqui e não simplesmente tornar a formação continuada em tarefas que são repassadas por formadores do Instituto Avisa Lá, para serem executadas pelos profissionais da Educação Infantil da cidade de Ariquemes. Outro fator que faz com que essa formação não se adeque aos professores é o fato que as atividades por serem

passadas para o professor de forma pré-moldada, não exigindo um estudo teórico aprofundado sobre e porque está se realizando tal atividade.

Considera-se importante que esse programa de formação continuada aliasse teoria e prática, com os conhecimentos que o educador já possui, para assim dar novo sentido ao seu exercício da profissão docente.

De acordo com as respostas dos sujeitos da pesquisa, conclui-se que o programa de formação continuada “Formar em Rede” não é de todo suficiente para possibilitar o conhecimento necessário para uma prática pedagógica que dê conta de resolver as irregularidades e conflitos existentes no âmbito educacional.

Sugere-se que os responsáveis pela formação do município deixem de comprar cursos de outro Estado e passe a investir em cursos com elaboração própria. Cursos que valorizem a realidade, o histórico social e cultural de cada professor, de cada criança e de cada escola.

É importante ressaltar que a pesquisa possibilitou à pesquisadora o ganho precioso de conhecimento, já que através do estudo teórico, a mesma pode conhecer a história da formação do pedagogo, o que será de grande importância para sua atuação enquanto profissional da área.

REFERÊNCIA

ALVES, Heliana Castro. A formação de professores no paradigma da inclusão: a educação infantil em pauta. IN: **Políticas de Formação docente**. VIII congresso estadual paulista sobre formação de educadores – 2005. UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pro-Reitoria de Graduação. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepefe/abertura.htm>>. Acesso em: 05/06/2014.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL Telma Ferraz (Org's.). **Formação continuada de professores**: questões para reflexão: — 1 ed., 2 reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 11-32.

ARAÚJO, Maria de Fátima; CAPISTRANO, Naire Jane. **Formação continuada de professores, educação infantil e o brincar**: múltiplos olhares. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/741>>. Acesso em: 18/06/2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. — 3 ed. — rev. e ampl. — São Paulo: moderna 2006.

_____ – **On-Line** Disponível em: <http://www.avisala.org.br/index.php/quem-somos/>
Acessado em: 18/06/2014

AVISA LÁ – On-Line. **Formar em Rede**. Disponível em:
<<http://www.avisala.org.br/index.php/programas/programa-formar-em-rede/>> Acesso em: 18/06/2014.

BRASIL. **[Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. — 35. ed. — Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em:
<bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/.../constituicao_federal_35ed.pdf>. Acesso em: 28/05/2014.

_____. [Lei Darcy ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico].— 8. ed. — Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>
Acesso em: 28/05/2014

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação - 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso: em 28/05/2014

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: .
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso dia: 29/11/2013.

_____. **Plano Nacional de Educação** — Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso dia: 29/11/2013.

_____. **Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> . Acesso em: 04/06/2014.

_____. Ministério da Educação. **Proinfantil Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, 2005.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 29/05/2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** v.1; il /Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. - 2006. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 29/11/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** v.2; il /Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. -2006. Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/eduinfparqualvol2.pdf>>. Acesso dia: 29/11/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/ SEB, 2010. Disponível em: <

<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/525/acesse-as-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-infantil-mec.html> >. Acesso em: 03/06/2014.

_____. Comissão Especial do PL 8035/2010 – **Plano Nacional da Educação. Projeto de Lei Nº 8035, 20 de Dezembro de 2010.** Disponível em: <

<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/996187.pdf> >. Acesso em: 03/06/2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Tecnologias Educacionais 2011/12/** organização COGETEC. _ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13018:guia-de-tecnologias&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=948>. Acesso em: 28/05/2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. – Campinas, SP: Papirus, 1996 – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciênc. educ. (Bauru) [online]. 1998, vol.5, n.2, pp. 81-90.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2.pdf>. Acesso em 28/05/2014.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. **Uma retrospectiva da formação de professores:** histórias e Questionamentos. Disponível em:

http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/uma_retrospec_for_m_prof.pdf. Acesso em: 05/06/2014.

CHIARE, Lidiane Gonzaga; RAUSCH, Rita Buzzi. **Formação continuada na educação infantil:** uma experiência em construção. IX ANPED SUL- Seminário de pesquisa em Educação da região Sul/2012. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2056/476>. Acesso em: 19/05/2014.

CORSINO, Patrícia; GUIMARÃES, Daniela de Oliveira; SOUZA, Marina Pereira de Castro e. Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil-Proinfantil: um panorama. In: SOUZA, Marina Pereira de Castro. **PROINFANTIL em debate**. Ano XX Boletim 20 - Dezembro 2010. Salto para o futuro. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015232.pdf>>. Acesso em: 03/06/2014.

DRI, Wisllayne Ivellyze de Oliveira, RAMOS, Marilú Dascanio. O setor privado no sistema educacional brasileiro: uma vertente da mercantilização da educação. **Acta Scientiarum. Education Maringá**, v. 34, n. 1, p. 71-80, Jan.-June, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217852012012000100008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 03/06/2014.

DUARTE, NEWTON. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, Claudinei, SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

ESCOBAR, Vera Regina Bolsson. **A importância da formação do professor na educação infantil**. Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/455.pdf. Acesso em: 29/05/2014.

FARIAS, Maria de Lourdes Mazza de. **Currículos e programas** / Maria de Lourdes Mazza de Farias. – Curitiba: Editora Fael, 2010.

FREITAS, Helena, Costa, Lopes, de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 27/05/2014.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GASPARIN, João Luiz **Uma didática para a pedagogia histórico – crítica**/ João Luiz Gasparin. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002. - (Coleção educação contemporânea).

_____; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acessado em: 06/01/2014.

_____; SANTOS, Nilva de Oliveira Brito dos. **A formação de professores, numa perspectiva histórico-crítica: uma investigação em didática, no curso de pedagogia, de uma instituição pública de ensino superior, enquanto espaço de fundamentação teórico-metodológica para o exercício da docência**. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_04/084.pdf> Acesso em: 05/06/2014

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 14/06/2014.

GEBRIM, Virginia Sales. **A difusão dos saberes e práticas escolares na pedagogia nova: o livro como dispositivo estratégico educ**. Goiânia, v. 10, n. 1, p. 85-95, jan./jun. 2007.

Disponível em: <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/176>. Acesso em: 19/05/2014.

GHEDIN Evandro; PIMENTA Selma Garrido. **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. (orgs.) – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/111135247/Professor-reflexivo-no-Brasil-genese-e-critica-de-um-conceito>>. Acesso em: 19/05/2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**/ Francisco Imbernón; [tradução Silvana Cobucci Leite]. – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010. - (Coleção questões da nossa época; v. 14).

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em: 03/06/2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? IN: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. (Org's.) – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/111135247/Professor-reflexivo-no-Brasil-genese-e-critica-de-um-conceito>>. Acesso em: 19/05/2014.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. **Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal** Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2157/longarezi>>. Acesso em: 21/11/2013.

LUGLI, Rosário Silvana Genta. **A ideia de reforma do ensino no campo educacional brasileiro: as bases sociais do conflito entre teoria e prática (1950-1971)**. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/310RosarioS.GentaLugli.pdf>>. Acesso em: 19/05/2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental** / - Campinas, SP: Autores Associados, 2011. - (Coleção Educação contemporânea).

MENDES, Rosane Penha. **A Formação Continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente**. / _____. Cáceres/MT: UNEMAT, 2013. Disponível em: <http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2013/rosane_penha_mendes.pdf>. Acesso em: 17/06/2014.

NADOLNY, Lorena de Fátima; GARANHANI, Marynelma Camargo. **O processo de formação continuada de profissionais da educação infantil: em cena “saberes do movimento”**. Disponível em: <http://pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/499_914.pdf> Acesso em: 13/11/2013.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <[repositorio. ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 04/05/2014.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista da Faculdade de Educação da USP, v.25, n.1(1999)**. <Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27801> >. Acesso em: 26/06/2014.

OLIVEIRA, Madalena Alves Vieira de. **Formação continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente**. Belo Horizonte – MG: Faculdade de educação – U.F.M.G., Agosto de 2008. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.ufmg.br/dspac>>. Acesso em: 04/11/2013

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil**: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Disponível em: <www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/download/.../333>. Acesso em: 28/05/2014.

PROVÉRBIOS. In: **Bíblia Sagrada**. Traduzida por Maria Claudia Nunes Dias, Heloisa Cavallari Ribeiro Martins. **2. ed. Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009. Cap. 2, Versículo 4 ao 6.**

RAMOS, Marilú Dascanio; DRI, Wisllayne Ivellyze de Oliveira. **O setor privado no sistema educacional brasileiro**: uma vertente da mercantilização da educação. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/15828>>. Acessado em: 10/06/2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política/ Dermival Saviani. 35. Ed.- revista- Campinas, SP: Autores Associados, 2002. - (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.5).

_____. 1944 – **Pedagogia histórico – crítica**: primeiras aproximações/ Dermeval Saviani – 9. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção educação contemporânea).

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. [et al]. – 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 29/04/2014.

SILVA, Anamaria Santana da. Profissionais da educação infantil: Formação, prá que? IN: **Políticas de Formação docente**. VIII congresso estadual paulista sobre formação de educadores – 2005. UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pro-Reitoria de Graduação. Disponível em: < <http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/abertura.htm>>. Acesso em: 05/06/2014.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. IN: FERREIRA, Andrea Tereza Brito, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de, LEAL Telma Ferraz (Org.'s). **Formação continuada de professores**: questões para reflexão: — 1 ed., 2 reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 97-118.

SILVA, JANAINA DA CONCEIÇÃO MARTINS. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Ibero-americana de Educação** n.º 55/3 – 15/04/11) Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU). Disponível em: <<http://www.rieoei.org/expe/3882Martins.pdf>> Acesso em 11/07/2014.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** – São Paulo: Cortez, 2009. – (Biblioteca básica da história da educação brasileira; v.4).

XAVIER, Caroline. **As políticas de formação de professor nos anos 90:** o curso de Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas / - Campinas, SP: [s.n.], 2009. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000469789>>. Acesso em 18/06/2014

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecimento

Ilmo (a) Formador (a) Formadora da Educação Infantil

Eu **Francielli Virgens Souza Littig** , acadêmica do 8º período do curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal de Rondônia, estou desenvolvendo uma pesquisa para embasamento empírico do meu TCC que tem como tema: Uma análise crítica da formação continuada para professores de uma instituição de educação infantil no município de Ariquemes-RO

Tenho por objetivo apresentar como os professores de uma instituição de Educação infantil do município de Ariquemes-RO interpretam o programa de formação continuada “Formar em Rede”.

A sua participação é muito importante, para isso solicito a sua autorização e colaboração para participar dessa entrevista. Me responsabilizo por manter todas as suas informações em anonimato.

Desde já agradeço a sua colaboração, certo que juntos estaremos contribuindo para a construção de uma educação de mais qualidade para as futuras gerações!

Francielli Virgens Souza Littig
Email: francevir@hotmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____,

declaro que fui esclarecido (a) sobre os objetivos dessa pesquisa que tem como tema: Uma análise crítica da formação continuada para professores de uma instituição de educação infantil no município de Ariquemes-RO. de forma clara e detalhada e que concordo em participar dessa pesquisa com a acadêmica. Francielli Virgens Souza Littig.

APÊNDICE B – Questionário

1. Qual é o seu nome?

2. Qual é o seu sexo?

() feminino

() masculino

3. Qual sua idade? _____

4. Qual o nome da Instituição em que você trabalha?

5. Qual sua área de formação pedagógica?

6. A quantos anos você exerce a docência na Educação Infantil?

Até 1 ()

de 2 a 5 ()

de 6 a 10 ()

mais de 11 ()

7. Porque você escolheu a Educação Infantil?

8. Como faz para acompanhar as mudanças relacionadas a sua área de trabalho?

() Livros

() Internet

() Meios de comunicação de massa (TV, rádio, jornal,etc.)

9. Como você entende a formação continuada de professores??

10. A escola que você trabalha proporciona cursos de formação continuada?

() sim

() não

() eventualmente

11. Com que frequência você tem participado de cursos de formação continuada?

() mensal

() trimestral

() semestral

() anual

12. As temáticas trabalhadas na formação continuada vêm de encontro com a realidade educacional do município de Ariquemes?

() sim

() não

Justifique:_____

13. Você aplica em sua prática pedagógica os conhecimentos teóricos estudados na formação continuada?

() sim

() não

Justifique:_____

14. A formação continuada contribui com a sua prática pedagógica?

() sim

() não

Justifique. _____

15. Em sua opinião o que é ser um professor reflexivo.

16. Em sua opinião, como a reflexão sobre a prática poderá torna-lo crítico do seu papel social enquanto educador?

Muito obrigado por participar dessa pesquisa respondendo honestamente a todas as perguntas.

APÊNDICE C – Questionário

1 Qual é o seu nome?

2 Qual o nome da Instituição em que trabalha?

3 Qual é a sua área de formação pedagógica?

4 Você exerceu a docência na Educação Infantil?

Até 1 ()

de 2 a 5 ()

de 6 a 10 ()

mais de 11 ()

5 Porque você escolheu a Educação Infantil?

6 Como faz para acompanhar as mudanças relacionadas a sua área de trabalho?

() Livros

() Internet

() Meios de comunicação de massa (TV, rádio, jornal,etc.)

7 Há quanto tempo você é formadora da Educação Infantil?

8 Em que ano a formação continuada começou a ser oferecidas aos profissionais da Educação Infantil?

9 Qual o Instituto que oferece estas formações para o município? Sempre foi o mesmo Instituto ou tiveram outros?

10 Existe algum custo financeiro para que o município ofereça o curso de formação continuada?

11 Como você entende a formação continuada de professores?

12 Com que frequência você tem participado de cursos de formação continuada? Você participa aqui em Rondônia ou em outro estado?

1 () mensal

2 () trimestral

3 () semestral

4 () Anual

5 () outros

13 As temáticas trabalhadas na formação continuada vêm de encontro com a realidade educacional do município de Ariquemes?

1 () sim

2 () não

Justifique. _____

14 Quais os resultados sejam eles positivos ou negativos que você pode estar citando em relação à formação continuada oferecida para os educadores dessa modalidade de ensino?

15 Esta formação segue alguma perspectiva teórica?

1() sim

2() não

Qual? _____

16 O que é a priorizado nestas formações continuadas?

17 Você acha que é preciso melhorar a formação continuada?

18 Em sua opinião o que é ser um professor crítico - reflexivo?

19 Você acredita que a formação continuada pode contribuir para que com a reflexão sobre a prática o educador se torne crítico do seu papel social enquanto educador?

Muito obrigado por participar dessa pesquisa respondendo honestamente a todas as perguntas.

Francielli Virgens Souza Littig